

Concordia Publ. House, Cor. Jefferson Ave. and Miami St., St. Louis, Mo.
Published monthly. — Terms: \$1.00 per Annum in Advance.

Evangelisch-Lutherisches
SEP 20 1910
Schulblatt.

Monatschrift
für
Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben
von der
Deutschen ev.-luth. Synode von Missouri, Ohio u. a. St.

Redigiert
von dem
Lehrerkollegium des Seminars in Addison.

Motto: Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht,
denn solcher ist das Reich Gottes.

Matth. 10, 14.

45. Jahrgang. — September.

St. Louis, Mo.
CONCORDIA PUBLISHING HOUSE.
1910.

Entered at the Post Office at St. Louis, Mo., as second-class matter.

Inhalt.

	Seite
Das schriftliche Examen der dritten Klasse in Addison für den Übertritt ins Seminar	257
Die Pflege der Lesefertigkeit	261
Die Phonetik im Anfangsunterricht	264
Was ich jüngst im Walde lernte	267
Aussprachen über die Methodik des Zeichenunterrichts	271
„Modernismus“ in der Schulanlage	278
Die Lehrerkonferenz von St. Louis und Umgegend	282
Vermischtes	283
Literarisches	285

Das „Schulblatt“ erscheint monatlich für den jährlichen Subskriptionspreis von einem Dollar.

Briefe, welche Geschäftliches, Bestellungen, Abbestellungen, Gelder 2c. enthalten, adressiere man: Concordia Publishing House, Jefferson Ave. and Miami St., St. Louis, Mo.

Alle Mitteilungen für das Blatt (Artikel, Anzeigen 2c.) sind unter der Adresse: Dir. Theo. Brohm, Addison, Du Page Co., Ill., an die Redaktion zu senden. Die Manuskripte für das „Schulblatt“ werden regelmäßig vier bis fünf Wochen vor dem Erscheinen an das Concordia Publishing House befördert. Mitteilungen für eine bestimmte Nummer sind also dementsprechend früh genug an die Redaktion einzusenden.

Evang. = Luth. Schulblatt.

45. Jahrgang.

September 1910.

No. 9.

Das schriftliche Examen der dritten Klasse in Addison für den Übertritt ins Seminar.

Katechismus.

1. Write the Third Commandment.
2. Write the Second Article of the Creed.
3. What is enjoined in the Eighth Commandment?
4. What is betraying our neighbor?
5. What is sin?
6. What is actual sin?
7. What do we owe to the government of God?
8. Why do we believe that Jesus Christ is true God?
9. Proof-text showing that God is almighty.
10. Proof-text showing that in the one person of Christ each of the two natures partakes of the properties of the other.
11. Write out Gal. 3, 13: "Christ hath redeemed us —."
12. Was lehren die Worte Matthäi am letzten: „Gehet hin . . . Heiligen Geistes“ von dem Wesen der Taufe?
13. Beweise, daß auch die unmündigen Kinder zu taufen sind.
14. Beweise aus Marci am letzten: „Wer da glaubet . . . verdammt werden“, daß die Taufe Vergebung der Sünden wirkt.
15. Inwiefern ist die Sündflut ein Vorbild der Taufe?

Deutsch.

Grammatik.

1. Schreibe den Plural von: Ehemann, Landmann, Evangelium.
2. Schreibe den Gen. Sing. von: Herz, Berlin, Paris, Herr Meier.

3. Korrigiere, wenn nötig, folgenden Satz: „Niemand kann dich so pflegen als deine Mutter, niemand wie sie nimmt sich deiner an.“

4. Gen. Plural des Demonstrativpronomens der, die, das. Gen. Plural des Determinativpronomens der, die, das.

5a. Schreib ein Satzgefüge, in welchem ein Relativsatz ersten Grades und ein Relativsatz zweiten Grades vorkommt.

5b. Gib einen Satz, in welchem das Relativum „was“ korrekt gebraucht wird.

6. Bilde Sätze, in denen folgende Präpositionen gebraucht werden: entgegen, gegen, in, wegen mit einem persönlichen Fürwort.

7. Korrigiere, wenn nötig: Das kleine Kind geht der Mutter an der Hand, das große geht der Mutter an der Hand.

8. Gib 3. Person Sing. Ind. Präsens Akt. von: fragen, kaufen, fassen.

9. Gib 3. Person Sing. Ind. Imperf. Akt. von: sehen, preisen.

10. Gib 3. Person Sing. Konj. Imperf. Akt. von: gewinnen, nennen.

11. Gib 3. Pers. Sing. Ind. Perf. Akt. von: rechtfertigen, preisgeben.

12. Dem friedlichen Bürger gewährt man gern den Schutz der Obrigkeit. Gib an Wortart und Gebrauch im Satze von a) man, b) gewährt, c) dem Bürger, d) friedlichen, e) gern, f) der Obrigkeit. g) Nach welcher Deklination geht „friedlichen“, und warum? h) Verwandle den Satz ins Passiv.

13. Bilde ein Satzgefüge, dessen Nebensatz durch die Konjunktion „nachdem“ eingeleitet wird.

14. Unterscheide: Ich lasse dich einen Brief schreiben und: Ich lasse dir einen Brief schreiben.

15. Ich gab der Frau ein Stück Brot und eine Handvoll Geld. In welchem Kasus stehen die unterstrichenen Wörter?

16. a) Daß wir Menschen nur sind, der Gedanke beuge das Haupt dir; b) doch daß Menschen wir sind, richte dich freudig empor. Ich bin nicht wert, c) daß du unter mein Dach kommst. Er schlug, d) daß das Eisen zerprang. Er eilt, e) daß er die Frist nicht verfehle. Erkläre die Daß-Sätze dem Inhalt nach.

A. Diktat.

B. Grammatisches Examen.

C. Stilistische Arbeit über „Die Bürgschaft“.

ENGLISH.¹⁾*Composition.*

Write about three hundred words upon the subject: Our Church at Home.

Dictation.

Shorn, however, as it is, of its ancient and festive honors, Christmas is still a period of delightful excitement in England. It is gratifying to see that home-feeling completely aroused which holds so powerful a place in every English bosom. The preparations making on every side for the social board that is again to unite friends; the presents of good cheer passing and repassing, those tokens of regard and of kind feelings; the evergreens distributed about houses and churches; all these have the most pleasing effect in producing fond associations, and kindling true sympathies. Even the sound of the waits, rude as may be their singing, breaks upon the watches of a winter-night with the effect of perfect harmony. As I have been awakened by them in that still and solemn hour, "when deep sleep falleth upon man," I have listened with a hushed delight, and connecting them with the sacred and joyous occasion, have almost fancied them into another celestial choir, announcing peace and good-will to mankind.

How delightfully the imagination, when wrought upon by these moral influences, turns everything to melody and beauty!

Grammar.

1. Something in the very season of the year gives a charm to the festivity of Christmas.

2. This holiday, universally celebrated by rich and poor, has made the season for calling back the children to assemble about the paternal hearth a joy to all.

3. It is a pleasure to see the family, which again seems to grow young, assemble about the ruddy blaze of the fireside.

Washington Irving.

1. Give the case of: a) "something;" b) "season;" c) "charm;" d) "pleasure;" e) "which." — From sentence 3 select: a) a collective noun; b) a descriptive adjective; c) an adverb; d) a relative pronoun; e) a verb of incomplete predication.

2. a) Write the plural of "goose," "phenomenon," "mouse-trap," "father-in-law," "woman." b) Write two nouns having no

1) Time allowed for grammar: one hour and ten minutes; for dictation: thirty minutes; for composition: one hour and twenty minutes.

singular number. c) Write two nouns having no plural. d) Write one noun having the same form for both singular and plural.

3. a) Decline "it." b) Decline "which."

4. a) Compare "young." b) Compare "ruddy." c) What is an adverb?

5. a) Give the principal parts of "make;" of "see." b) In what tense are the following: "gives" (sentence 1); "has made" (sentence 2); "to grow" (sentence 3); "seems" (sentence 3)?

6. a) Conjugate "gives" in the past perfect tense, indicative mood, passive voice. b) Select all intransitive verbs found in selection. c) Select all transitive verbs.

7. a) Give use of all infinitives occurring in the selection. b) Give use of all participles.

8. a) Write all participles of "bite." b) Mention the prepositional phrases in sentence 3, and give use of the same.

9. a) Give the bare subject of each clause. b) Give the complete predicate of sentence 1.

10. a) Select a relative clause. b) What does it modify?

ARITHMETIC AND ALGEBRA.

1. A rectangular vat contains $8\frac{1}{2}$ cu. ft. Width and height are the same, but the length is $3\frac{1}{2}$ times the width. Find the dimensions.

2. A tree 81 ft. high is broken 40 ft. from the ground. How far from the foot of the tree does the top strike the ground?

3. A man has a pile of wood 33 ft. 9 in. long, 20 ft. wide, and 5 ft. high; if it is piled in a cubical form, how high will it be?

4. The sides of a triangular piece of ground are 10 rd., $10\frac{1}{2}$ rd., and $14\frac{1}{2}$ rd. Find the surface.

5. A horse was tied by a rope 25 ft. long fastened to the top of a stake 7 ft. high. What is the circumference of the piece of ground over which he can graze?

6. Add $x-y-z$ and $y-x+z$.

7. From $3m-z-y$ subtract $2z-y-3m$.

8. Multiply $a+2xy$ by $a-2xy$ by 5 b.

9. Divide $3a^4-8a^2b^2+3a^2c^2+5b^4-3b^2c^2$ by a^2-b^2 .

10. Find the G. C. D. of $16a^2-c^2$ and $16a^2-8ac+c^2$.

EXAMINATION IN GEOGRAPHY, 1910.

1. Define the following:—

Isthmus, cape, promontory, volcano, monadnock, peneplain, desert, divide, erosion.

Sea, gulf, bay, strait, drainage, waterfall, moraine, meander, delta.

Weather, climate, doldrums, monsoon.

Axis, equator, international date-line, tropics (circles), equinoxes.

2. What two kinds of islands are continually being formed now, and how?

3. How high up is the snow-line on mountains in the tropics?

4. How does erosion change the surface of the earth?

5. How does man change it?

6. What vegetation regions do we find on the globe?

7. Describe the circulation of water from ocean to ocean.

8. Name all the parts of a river.

9. What are the tides, and how are they caused?

10. What causes winds? Name kinds.

11. What causes the seasons?

12. What causes day and night?

13. How are the zones delimited?

14. Give a cross-section of the physical divisions of North America from east to west.

15. Give 10 capes, 8 gulfs and bays, and 15 rivers of North America.

Die Pflege der Lesefertigkeit.

Im Leseunterricht sollen die Schüler geübt werden, das in Schriftform vorhandene Wort durch den mündlichen Ausdruck darzustellen. Wer dies mit Geläufigkeit und Sicherheit ausführen kann, von dem sagt man: er besitzt Lesefertigkeit.

Obgleich der äußerliche Vollzug dieser Tätigkeit nicht der letzte und eigentliche Zweck des Lesens ist, so darf doch die Anleitung dazu und die Übung darin nicht gering geachtet werden; denn wer Willigkeit und Lust haben soll, lesend mit fremden Gedanken in Verkehr zu treten, dem darf die Übertragung nicht Schwierigkeiten bereiten; sonst wird er das Lesen unterlassen, oder wenn er liest, so wird es ohne Erfolg für die Gedankenwerbung geschehen. Auf den unteren Stufen des Unterrichts ist die Pflege der Geläufigkeit und Sicherheit sogar die Hauptsache im Leseunterricht, und die Herbeiführung des Verständnisses muß hier durch Mittel bewirkt werden, die der Leseübung möglichst wenig Zeit rauben.

Aber auch auf den oberen Stufen des Unterrichts dürfen Übungen

zur Förderung der Geläufigkeit und Sicherheit im Lesen nicht unbeachtet gelassen werden. Obgleich hier schon andere Punkte zur Geltung kommen, z. B. daß die Pflege des Lesens zugleich ein Mittel werden muß zur Erreichung anderweitiger Unterrichtszwecke, so darf durch die praktische Ausführung dieses Gedankens doch nicht alle Übung im Lesen um ihrer selbst willen beseitigt werden. Wenn das Lesen nur als Mittel betrachtet, also z. B. dem Erwerbe von Wissensstoff dienstbar gemacht wird, so kann es wegen der anderweitig an dem Lesestoff zu vollziehenden Arbeit verhältnismäßig wenig Zeit beanspruchen. Namentlich werden in diesem Falle die schwächeren Leser sehr leicht eine Benachteiligung erfahren, insofern die nur in einem spärlichen Maße erlangte Geläufigkeit im Lesen bald ganz verloren geht.

Dazu kommt, daß gerade noch einmal in den späteren Schuljahren selbst für fähigere Schüler eine Entwicklungsstufe eintritt, auf welcher die Sicherheit im Lesen gefährdet wird. Dies ist der Fall, wenn sie so weit gefördert sind, daß sie sich rasch in die Gedankengänge des Lesestoffes hineinfinden und von einem Teile des Gedankens auf dessen Fortsetzung schließen können. Dann kommt sehr leicht ein Lesen zustande, bei dem der Leser sich mit der Halbheit der Leistung begnügt, bei welchem er also die Genauigkeit verlernt, aus der allein Frucht beim Lesen erwachsen kann. Ein solches zum Teil auf dem Raten beruhendes Lesen ist der Tod alles guten Lesens. Darum also auch auf den oberen Stufen des Unterrichts fleißige Übung im fertigen und sicheren Lesen!

Man sollte meinen, es sei unter praktischen Schulmännern kaum nötig, diese Forderung hervorzuheben. Aber dennoch werden Stimmen laut, die der besonderen Übung in der Lesefertigkeit auf den oberen Stufen wenig oder gar keine Berechtigung zuerkennen. Und doch braucht zum Beweise dafür, wie notwendig diese Übung ist, nur hingewiesen zu werden auf die mangelhaften Leistungen, die so oft zutage treten, wenn die Schüler von ihrer Befähigung zum Lesen in Bibel und im Gesangbuch Gebrauch machen sollen. Oder es bedarf nur einer Erinnerung daran, daß vielen nach der Schulzeit die Neigung zum Verkehr mit Büchern verloren geht, weil die während der Schulzeit erworbene Lesefertigkeit so gering war, daß ihre spätere Anwendung Schwierigkeiten bereitet.

Die Übung in der Lesefertigkeit wird durch das kursorische Lesen bewirkt. Die Hauptsache dabei ist das sichere und genaue Übertragen des gedruckten oder geschriebenen Wortes in den lautrichtigen Ausdruck. Für die Vermittlung des Verständnisses und für die Bewir-

fung einer angemessenen Betonung wird nur das Notwendigste getan. Einzelne eingestreute Fragen, kurze Zwischenbemerkungen oder das Vorlesen vonseiten des Lehrers müssen beim furiosen Lesen für diesen Zweck genügen. Besonders wichtig für die Erreichung des bei derartigen Leseübungen zu erstrebenden Zieles ist dies, daß die Kinder schon auf den untersten Stufen des Unterrichts an die größte Genauigkeit beim Lesen gewöhnt werden.

Wer dieses Ziel in den ersten Schuljahren unbeachtet läßt, der wird den dadurch für das Lesen angerichteten Schaden oft gar nicht, im günstigsten Falle nur mit großer Mühe wieder beseitigen können. Darum muß sich bei den Leseübungen der Kleinen neben jener Liebe, die sich nicht erbittern läßt, am Lehrer allezeit die Zähigkeit und Ausdauer geltend machen, die nicht müde wird im Acht haben auf die kleinsten und unscheinbarsten Dinge. Da muß gewehrt werden der Flüchtigkeit des Auges, die sich mit der oberflächlichen und ungenauen Auffassung des Wortbildes begnügt, der Hast, die ohne Beachtung der Interpunktionszeichen und des vom Lehrer angegebenen Tempos vorwärts drängt, der Energielosigkeit, die es zu keiner scharfen und genauen Ausprägung der Laute kommen läßt.

Auf den untersten Stufen des Unterrichts müssen außerdem gewisse Schwierigkeiten überwunden werden, welche die Eigentümlichkeit der Orthographie dem sicheren und fertigen Lesen entgegenstellt. Solche Schwierigkeiten bietet namentlich im deutschen Lesen das Auftreten der Dehnungs- und der Schärfungszeichen in den Wörtern dar, da die Schüler diese von den Buchstaben zu unterscheiden haben, die als Lautzeichen dienen, und in ihnen nur eine Andeutung für das dem vorausgehenden Vokal zukommende Zeitmaß erkennen dürfen.

Um dieser Zwecke willen ist es notwendig, daß auf der Unter- und unter Umständen auch noch auf der Mittelstufe die Schüler angehalten werden, das Lesestück zunächst silben- und wörterweise zu lesen; 3. B. Re—den—ist—Sil—ber—, Schwei—gen—ist—Gold; sodann: Reden—ist—Silber—, Schweigen—ist—Gold. Dadurch wird bei schwachen Schülern die Sicherheit im Übertragen des schriftlichen Ausdrucks in den mündlichen am besten geübt; fähigere lernen dabei sich an die Genauigkeit gewöhnen. Und dem Schaden, den man von solchen Übungen für das sinngemäße Lesen befürchten könnte, wird dadurch vorgebeugt, daß man denselben Stoff, nachdem er der bloßen Übung gedient hat, bei der Wiederholung mit einer dem Sinne entsprechenden Betonung und Gliederung lesen läßt.

In der Oberklasse muß die vorhin bezeichnete Form der Leseübung zurücktreten. Damit aber wird nicht jede Übung in der Lese-

fertigkeit für überflüssig erklärt; vielmehr ist es auch auf dieser Stufe von großer Wichtigkeit, daß in gewissen Stunden der Pflege der Lesefertigkeit Raum gegeben wird. Es kommt hierbei ganz besonders darauf an, daß die Schüler langsam und deutlich lesen. Der Lehrer muß sich also wohl hüten, zur Hast und Eile anzutreiben, wenn der Leser vor einem Worte schweigend verweilt, weil die Übertragung in den mündlichen Ausdruck ihm Schwierigkeiten bereitet. Es ist viel besser, daß der Schüler nach längerem Besinnen das Wort richtig liest, als daß er zu raten anfängt.

Damit diese Leseübungen nicht in Widerspruch treten mit den übrigen im Leseunterricht zu verfolgenden Zwecken, so ist eine sorgfältige Auswahl und Anordnung des bezüglichen Übungsstoffes notwendig. Jedes Stück muß in späteren Stunden wiederholt in Behandlung genommen werden, damit sein Inhalt für den Schüler fruchtbar gemacht werde, so daß dann auch das sinngemäße Lesen geübt werden kann.

Da die Pflege der Lesefertigkeit von der dem Leseunterricht zukommenden Zeit nur einen Teil beanspruchen kann, so ist es von großer Wichtigkeit, daß bei diesen Übungen die Schüler zu einer energischen Tätigkeit angehalten werden, damit jeder einzelne möglichst viel beschäftigt ist. Darum fordere der Lehrer die größte Aufmerksamkeit im stillen Nachlesen und suche deshalb auf dem Wege der Disziplin alles Zerstreuende abzuwehren, halte die Schüler fleißig an, vorkommende Fehler durch Aufheben der Hand — nicht aber durch Zwischensprechen — anzuzeigen, vermeide den Schlendrian des Reihelens und fordere, was auch sonst als Regel gelten muß, daß jeder Schüler einen ganzen Gedanken lesend darzustellen hat, Lässige mitunter auf, mitten im Satz fortzufahren.

Wm. Simon (nach C. Richter).

Die Phonetik im Anfangsunterricht.

In einem in dem „Schulboten für Hessen“ erschienenen Artikel, „Rebereien“ überschrieben, wendet sich der Verfasser gegen die Neuerungssucht auf fast allen Schulgebieten; unter anderm zieht er auch gegen die Phonetik im Anfangsunterricht im Deutschen, wie sie neuerdings von Schulmännern gefordert wird, zu Felde. Ein Bgt. gezeichneter Artikel in der „Frankfurter Schulzeitung“ nimmt dagegen Stellung und verteidigt den phonetischen Unterricht aufs entschiedenste. Die diesem Artikel entnommenen Ausführungen werden

auch für unsere Leser von Interesse sein; denn gerade im fremdsprachlichen Unterrichte mag die Phonetik ausgezeichnete Dienste erweisen.

„Die Idee, den ersten muttersprachlichen Unterricht auf phonetischer Grundlage aufzubauen, ist nicht dem Hirn neuerungssüchtiger Streber entsprungen, sondern sie entstammt der Einsicht unserer ersten wissenschaftlichen Autoritäten; wir verdanken sie einem Silberbrand, Förster, Beyer, Vietor u. a., die in sprachwissenschaftlichen Fachschriften und Versammlungen (Philologentag 1894 in Karlsruhe, 1895 in Frankfurt a. M.) mit Entschiedenheit die Forderung phonetischer Schulung im Anfangsunterricht und eines Aufbaues desselben auf lautphysiologischer Grundlage erhoben haben. Auch hervorragende Pädagogen in führenden Stellungen, wie die Provinzialschulräte Kannegießer, Wäggold, von Salwürk, und eine große Reihe anderer Philologen und Schulmänner (um auch zwei Frankfurter zu nennen, erwähne ich Rehorn und Heß) haben sowohl durch Wort und Schrift als auch in der Praxis diese Forderung zu verwirklichen gesucht. Eigentlich knüpft sie ja da an, wo Stephani und Grazer stehen geblieben sind. Diese konnten die Sache nicht weiterführen, weil ihnen ein tieferer Einblick in die Lautphysiologie unserer Sprache, die uns dieser neue Zweig der Sprachwissenschaft, die Phonetik, erst gewährt, noch abging. Verfasser des oben erwähnten Artikels führt selbst sehr anschaulich aus, wie in den letzten Jahrzehnten des verflossenen Jahrhunderts der Sprachunterricht in den Schulen immer mehr zurückging, wie die sprachlichen Exerzitien vernachlässigt wurden, Ohr und Sprechorgane der Kinder den Dienst versagten, eine schreckliche Unsauberkeit im Lesen und Rechtschreiben in die Erscheinung trat, die Kinder keine Endungen mehr sprachen, keine Vorstellung von harten und weichen Konsonanten, von langen und kurzen Vokalen hatten“ etc. Kein Wunder! Hatten doch die Lehrer selbst oft nicht die richtige Vorstellung von dem richtigen Laute, glaubten beispielsweise in „ob“, „leid“, „zog“ die Laute b, d, g zu lehren und in „lernen“ den Vokal e, sprachen statt von bezeichneten und unbezeichneten langen und kurzen Vokalen von gedehnten und geschärften Silben und waren dabei selbst oft unsicher, welche Silbe als gedehnt und welche als geschärft anzusehen ist, ob z. B. neben „Nahn“ auch „Schwan“ als gedehnte, neben „Ball“ auch „bald“ als geschärfte Silbe zu betrachten sei, lautierten h (a), u, n, d (e) und glaubten, das Wort „Hund“ lautiert zu haben, waren also noch nicht sehr weit von der alten Buchstabiermethode „a — be: ab“ entfernt. Dergleichen lautliche Irrtümer zogen sich in Menge

durch den Anfangsunterricht und waren in den Fibeln und Sprachheften festgelegt, und daher die schlechten Erfolge im Sprechen, Lesen und Rechtsschreiben.

„In diese Unklarheit kann allein die Kenntniss der Phonetik, die Lehre von den Sprachlauten, Klarheit bringen. Sie allein klärt uns darüber auf, welche Laute zu lehren und wie sie zu lehren sind; sie gibt uns die Mittel an die Hand, Sprachfehler zu verhüten und Wortbilder richtig zu lesen; sie lehrt uns, Ohr und Zunge in die richtige Fucht zu nehmen; durch sie erst ist es uns möglich, dem Anfangsunterricht in der Muttersprache einen streng wissenschaftlichen Aufbau zu geben.

„Verfasser des fraglichen Artikels scheint bei Beurteilung der phonetischen Methode eine merkwürdige phonetische Fibel im Auge gehabt zu haben, ein Buch, das Wörter wie ‚Saar, Ball, Mai, Topf‘ als zu schwer (!) verbannt und doch wieder den orthographischen Lehrstoff für die ersten vier Schuljahre umfaßt! Leider wird, ja selbst in den neuesten Fibeln nicht immer auf den im ersten Schuljahre zu bewältigenden Stoff die nötige Rücksicht genommen. Gewiß haben wir keine reine phonetische Schreibung; wir haben sie aber immerhin in dem Maße, daß man in orthographischer Beziehung im ersten Jahre nicht über dieselbe hinauszugehen braucht. Wenn z. B. der kleine Schüler am Schluß des Schuljahres Wörter wie ‚Saar, Mehl, Stock, fällt‘ vor Augen hat, so muß er wohl darüber unterrichtet sein, daß aa, eh lange Vokale bezeichnen, daß æ, ll nach kurzen Vokalen stehen, er muß also solche Wörter wohl richtig lesen können; aber man wird ihn nur Wörter mit lauttreuer Schreibung nach Diktat schreiben lassen. So können wir ‚den Wust orthographisch-grammatischer Regeln beim ersten Leseunterricht‘, wenn auch nicht ganz beseitigen, so doch ordnen und auf ein weises Maß beschränken.

„Gewiß machen sich, wie der Verfasser des Artikels beobachtet zu haben scheint, bei vielen Anhängern der Phonetik Übertreibungen bemerkbar, andere nehmen Nebensächliches für die Hauptsache und verlieren sich in Mätzchen, wieder andere lassen es bei ‚oberflächlicher Betrachtung‘ und fällen dann ein absprechendes Urteil. Aber man muß den Kern wohl von der Schale zu unterscheiden wissen, und ein sprachlich gut geschulter Lehrer wird das wohl können. Es läßt sich nicht leugnen, daß die Nutzbarmachung der Phonetik für den Sprech-, Lese- und Schreibunterricht, eben weil sie in das innerste Wesen der Sprache eindringt, einen Fortschritt bedeutet, und daß auch durch die neue Methode die besten Erfolge erzielt worden sind. Als 1894 die erste phonetische Fibel (Wangert) erschien, nahmen alle

Fachschriften von ihr Notiz und bezeichneten sie als einen bemerkenswerten Fortschritt in der Fibelliteratur. Die phonetische Methode ist nicht ein ‚im Rausch der Begeisterung erzeugtes kurzlebiges Kindlein‘, sondern sie hat sich als lebenskräftig und gesund bis in den Kern hinein erwiesen. Sie ist nicht ‚eine vorübergehende Erscheinung, die bald in Lethes stillem Strom versinkt‘, sondern ein belebendes Element, das den verrotteten alten Schlendrian, die Gedankenlosigkeit, im ersten Sprachunterricht zu beseitigen und eine gesunde Entwicklung herbeizuführen berufen ist. Freilich erfordert auch die neue Methode vom Lehrer ‚liebvolle Hingabe und Opfer an Mühe und Geduld‘.“

Was ich jüngst im Walde lernte.

In den „Blättern für deutsche Erziehung“, die eine Reform des Unterrichts mit Geist und Wärme vertreten, begegnen wir folgenden Ausführungen:

Ich hatte die letzten Häuser der Vorstadt hinter mir gelassen, und die frischgrünen Buchenzweige streckten sich mir wie Freundesarme entgegen. Rings prangte der Wald noch im Frühlings Schmuck; hier und da zwischen dem hellen Laubessgrün ein dunkler Nadelbaum. Tiefe Stille rings, nur unterbrochen von fernem Ruckruf — und doch so nahe der Großstadt! Bin ich der einzige von so viel Tausenden, der diesen sonnigen Frühlingsnachmittag nicht in dumpfen Zimmern und auf staubigen Straßen verbringt? Doch nicht! Nach wenigen Schritten schon dringt von der Ferne mehrfaches Rufen heller Kinderstimmen an mein Ohr; den schmalen, steilen Pfad kommen einige Knaben herabgestürzt; mit frischen Zweigen die Hüften befränzt, die Wangen glühend im Eifer des Spiels, andere hinter ihnen — ein ganzes Häuflein. Am Kreuzweg machen sie halt und debattieren, wie es scheint, über Namen und Art eines Kräutleins, das einer am Wege entdeckt hat und nun mit großer Wichtigkeit ausgräbt und in seine Botanisiertrommel legt.

Plötzlich ertönt hinter ihnen ein schriller Pfiff — die Debatte ist abgebrochen, und ebenso eifertig, wie sie vorhin herangekommen war, strebt die kleine Gesellschaft auf einmal wieder bergan. Mich lockt es, ihnen nachzugehen, zu sehen, welchem Kommando sie so prompt folgen.

Aha! — ein Lehrer mit seiner Klasse. Arme Kerls, euer Vorantürmen wird kläglich bestraft werden, denke ich, der eigenen Jugenderfahrungen gedenkend. Schon stehen alle in Reihe und Glied —

aber sieh, kein strafendes Wort fällt. Mich fängt der Mann an zu interessieren, der seine kleine Truppe bei so viel Freiheit so stramm im Baume hält, und ich bleibe unbemerkt im Gebüsch stehen, um zu lauschen.

Der Lehrer hält einen Föhrenzapfen in der Hand: „Was ist das?“

„Ein Tannenzapfen!“ rufen mehrere Stimmen. „Ich habe auch einen!“ „Ich auch!“ „Da liegen noch viele.“

Der Lehrer: „Wo kommen die alle her?“ „Von dem großen Baum hier; der hat Nadeln.“

Der Lehrer: „Was für ein Baum ist das wohl?“ „Ein Tannenbaum“, rufen einige.

Der Lehrer: „Nein.“ — Tiefe Stille. — Endlich eine Stimme: „Das ist vielleicht eine Föhre!“

Der Lehrer: „Ernst hat recht, es ist eine Föhre. Nun seht euch mal die Föhre genau an!“ Er biegt einen tiefen Zweig herab, und die kleine Gesellschaft drängt sich um ihren Führer. „Au, der hat lange Nadeln!“ „Viel längere als ein Weihnachtsbaum!“ „Ja, das ist freilich keine Tanne“ — tönt es durcheinander; und dann wieder die Stimme des Lehrers: „So, wißt ihr nun, woran man die Föhre erkennen kann?“ „An den langen Nadeln.“

Der Lehrer: „Wer seine Augen recht aufmacht, kann die Föhre freilich schon von weitem an ihrem Stamm erkennen. Beachtet einmal seine Farbe.“ „Er ist rötlich.“ Ein munterer Bube ruft: „Herr Lehrer, da hinten ist noch eine, da scheint gerade die Sonne an den Stamm — ist der aber rot!“ — „Dort hinten sind noch viele.“

Der Lehrer gibt ein Zeichen, und die kleine Gesellschaft verstummt wieder. Aller Augen sind gespannt auf ihn gerichtet. „Jetzt will ich aber sehen, ob mir einer eine echte Tanne zeigen kann.“

Nun wandern die Augen wieder herum — da ist eine! Das Trüpplein setzt sich in Bewegung, dem bezeichneten Baume zu. Alle müssen ihn ganz genau betrachten, aber einer, der ein Zweiglein abreißen will, bekommt einen kleinen Klaps. Ich höre aus meinem Versteck bruchstückweise, wie an zwei nebeneinanderstehenden Bäumen die Unterschiede zwischen Weiß- und Rottanne an Farbe und Stellung der Nadeln festgestellt werden. — Jetzt löst sich das Häuflein auf und die Buben ziehen weiter; ich aber schleiche zu den zwei Mustereemplaren, um mir die Weiß- und die Rottanne einmal genau anzusehen — ich muß gestehen, daß meine Kenntnis der einheimischen Nadelbäume sehr fadenscheinig war. Aber seien wir nicht ungerecht gegen uns selber — ganz mein eigener Fehler ist das

nicht, denn nie, soviel ich mich erinnern kann, hat mir ein Lehrer im Walde eine Weißtanne neben einer Kottanne gezeigt. Und während die Buben vor mir herspringen und die einen Weiß-, die andern Kottannen zwischen den Buchen auffuchen und der Lehrer sie freundlich korrigiert (er hat seine Augen überall, der wunderbare Mann), versinken meine Gedanken in die Zeiten, da ich selbst so ein Kerlchen von acht bis neun Jahren war.

Es ist nachmittags zwischen zwei und drei Uhr. Die Sonne brütet auf den Schulstubendielen, und drüben an der Wand rückt ihr Streifen langsam weiter. — „Wenn er nur erst an der Tür wäre!“ denke ich, und schiele immer wieder hin, wie er von einem Mügenhaken zum andern wandert. „Naturkunde“ haben wir. Der Lehrer verteilt Blumen — blau sahen sie aus, wie sie heißen, weiß ich nicht mehr. Zuerst gibt's einiges Reißen und Stoßen, weil jeder eine Blume haben will und nicht so viele da sind. Aber der schlimmste Raufbold wird in die Ecke gestellt, und als das abgetan ist, geht's los: Zählt die Blütenblätter, Kelchblätter, Staubgefäße! Nach einer halben Stunde liegen auf und unter den Tischen unzählige Blütenblättchen und kahle Stengel. Schade, denke ich noch, das wäre so ein netter Strauß für Mutters Nähtisch gewesen! Da wir jetzt mit den Blumen „fertig“ sind und die Zeit noch reicht, können wir etwas am „System“ weiter lernen. Also: Erste Klasse — zweite Klasse — dritte Klasse und so fort, ich weiß nicht wieviel Klassen mit ihren Merkmalen. Und dann gibt's noch „Ordnungen“ und „Familien“. So hatten wir's im Sommer mit den Pflanzen und im Winter mit den Tieren. Aber das weiß ich jetzt nicht mehr so genau, denn es kamen bald wichtigere Sachen: lateinische und griechische Schriftsteller. Da hörten wir auf, Blumen lebendig zu sezieren und Tiergebisse auswendig zu lernen.

Ein lautes Hallo! Der Bube vor mir rief mich in die Gegenwart zurück. „Ihr Glücklichen, die ihr hier die lebende Natur kennen und lieben lernt, dankt euren Lehrern“, dachte ich bei mir. — Aber was haben sie denn dort?

Einer hat einen Schmetterling gefangen, und der Lehrer hat ihn wieder fliegen lassen!

„Wer hat ihn gefangen?“ fragte der Lehrer. „Ich“, stolz tritt der Jäger vor.

Der Lehrer: „Und was wolltest du mit ihm?“

„Ich in meine Sammlung tun — ich habe einen ganzen Kasten voll.“

Der Lehrer: „So? — und sind die alle lebendig?“

„Nein, alle tot; ich gieße ihnen einen Tropfen Äther auf den Kopf, dann sind sie gleich weg.“

„Was?“ ruft ein anderer dazwischen; „ich spieß' sie einfach auf eine Nadel; da sterben sie ganz von selber.“

„So?“ — sagt der Lehrer langsam und ernst. „Nun denkt euch einmal, hier im Walde hauste in einer Höhle ein ungeheurer Riese, der finge mit einer Mütze kleine Buben, so wie ihr Schmetterlinge fangt, spießte ihnen eine Nadel, so dick wie das Buchenstämmchen da drüben durch den Leib und ließe sie dann zappeln, bis sie tot sind. Wie gefiele euch das?“

Langes Schweigen.

Der Lehrer: „Wie ist denn der Schmetterling geworden, den Otto da gefangen hat?“

„Er ist aus einer Puppe geschlüpft.“ „Wer hat schon einmal eine Schmetterlingspuppe gesehen?“ — Viele Finger hoben sich auf. Und der Lehrer fährt fort: „Wie viele Tage muß nun so ein Tierchen in der engen Hülle schmachten! Kaum kann es sich regen. Endlich sprengt es die Hülle und fliegt hin im Sonnenschein; aber kaum hat es seine Flügellein geregt, ein paar Tropfen Honig gekostet, da kommt so ein kleiner Kerl, schlägt mit seiner Mütze nach ihm, zerstört den feinen Farbenschmelz seiner Flügel und spießt das arme Tierchen grausam zu Tode. Ist das recht, Otto?“

Ganz leise erfolgt die Antwort: „Nein.“

Der Lehrer: „Wollt ihr mir nun versprechen, nie wieder einen munteren Schmetterling zu fangen und zu töten?“ Antwort im Chor: „Ja.“

Der Lehrer: „Gut; aber denkt auch daran! Run weiter!“

Die beklommene Stimmung der letzten Minuten löst sich wieder und macht dem Frohsinn der Jugend Platz. Während die Buben lustig voranspringen, nähere ich mich dem Lehrer, und nach kurzem Gruß sind wir im Gespräch. Ich erfahre, daß es die dritte Klasse unserer Realschule ist, die allwöchentlich einmal ihren Naturkunde-Unterricht im Freien genießt. Ich spreche dem Lehrer meine Freude darüber aus, wie leicht er die schwer zu vereinbarenden Elemente der Freiheit und Ordnung in seiner Schar miteinander verbindet. Er lächelt: „Es ist nicht immer ganz leicht, die Aufmerksamkeit jedes einzelnen einer so großen Schar bei der Stange zu halten hier draußen im Walde, und meine Kollegen sind deshalb auch nicht alle einstimmig für den Unterricht im Freien. Meine Ansicht geht dahin: Wenn Disziplin einmal zur Selbstverständlichkeit geworden ist, gibt es für Lehrer und Schüler nichts Ergöglicheres als so eine Unterrichtsstunde

in Wald und Feld; ja es ist das einzig Richtige für diesen Gegenstand, ihn in dieser Umgebung zu behandeln. Denn die Natur läßt sich nicht auslernen wie eine Rechnungsart an so und so vielen Beispielen; ihr Leben muß man an seiner Quelle belauschen, und das möchte ich meine Vuben lehren. Wir wollen ja keine Professoren der Botanik und Zoologie aus ihnen machen; wir wollen ihnen nur die Augen öffnen für das tausendfältige Leben rings und die Herzen für das Mitgefühl mit diesem Leben. Und das ist's auch, wonach ein Kinderherz verlangt, nicht nach Namen, Zahlen und Klassifikationen."

Ich drückte dem tüchtigen Manne die Hand zum Abschied. Und während er mit seiner Schar nach kurzer Musterung die Straße hinunterwandert, der Stadt zu, sage ich ihm im Herzen Dank. Mehr als all die peinlichen Naturkundelectionen meiner Knabenjahre hat mich die kurze Stunde im grünen Waldesdom gelehrt!

* * *

Die Naturkundelectionen im Klassenzimmer brauchen durchaus nicht peinlich zu sein; aber wenn dieser Lehrer seine Schüler auch darauf aufmerksam gemacht hat, daß alles vom lieben Gott geschaffen worden ist, und zwar ein jegliches nach seiner Art, so daß nicht durch Evolution aus einer Fichte eine Kiefer und aus einer Föhre eine Tanne werden kann, so verdient der hier beschriebene Schulausflug gelegentliche Nachahmung, wenn die Umstände es gestatten.

N.

Ausssprachen über die Methodik des Zeichenunterrichts.

(Aus Dr. Fr. W. Schüßes „Schulkunde“, S. 615 f.)

Man unterscheidet Kopier-, Natur- und höheres Kunst- oder Idealzeichnen. In der Volksschule können eigentlich nur die beiden ersten Weisen in Anwendung kommen.

Das Kopierzeichnen geschieht nach Vorlagen oder Vorlegeblättern. Gute Lehrer ordnen sich Zeichenvorlagen nach der Regel: „vom Einfachen zum Zusammengesetzten“, „vom Leichten zum Schweren“, geben jedem Schüler eine seiner Kraft entsprechende Vorlage und lassen diese nachzeichnen. Sie besprechen wohl auch die Vorlage erklärend, um sie den Schülern verständlich zu machen, deuten Hilfslinien an u. dgl. Lehrer freilich, die selbst keine Zeichner sind und der Methode nicht kundig, verfahren meist ganz willkürlich, lassen wohl gar die Kinder wählen, was sie zeichnen wollen. Diese treiben denselben Eschendrian wie die schlechten Schreiblehrer.

Es gab eine Zeit, wo man selbst das methodisch gut betriebene Kopierzeichnen sehr verpönte und an dessen Stelle ausschließlich Naturzeichnen gesetzt haben wollte. Hauptvertreter dieser Richtung ist Peter Schmid in Berlin. Das leitende Prinzip dieses Methodikers ist: „Zeichnen nach Naturkörpern in lückenloser Folge unter der Forderung absoluter Vollkommenheit und der dadurch bedingten höchsten Anspannung der Kraft.“ Aus diesem Grundprinzip leitete P. Schmid folgende Spezialsätze ab:

1. Es werden dem Schüler nicht Vorlegeblätter zum Nachzeichnen, sondern Körper zum Aufzeichnen vorgelegt.

2. Diese Körper erheben sich in einem strengen Stufengange von dem einfachsten geraden durch die vorzüglichsten krummlinigen hindurch bis zu Gipsköpfen hinauf.

3. Die Aufgabe entspricht sowohl in der Linie als der Perspektive genau der jedesmaligen Kraft des Schülers; jede frühere Aufgabe bedingt die spätere, die spätere setzt die frühere voraus.

4. Der Schatten wird an den Körpern aufgefaßt und seine einfachen Gesetze zuerst in den Schattenlinien des Umrisses, später in ausgeführter Schattierung der Fläche nachgewiesen und geübt.

P. Schmid beginnt seinen Kursus an einem hölzernen Würfel, an dem der Schüler die senkrechte und wagerechte Linie darstellen lernt. Alle Linien müssen von Anfang an sogleich haarfein dargestellt werden, um die Hand an ein zartes Zeichnen zu gewöhnen. Am Auffassen der Seitenfläche des Würfels wird sodann der Schüler auf sinnreiche Weise mit der Perspektive bekannt gemacht. Durch wagerechtes und senkrechtcs Visieren mit einem Faden lernt derselbe den hinteren Grundpunkt und später alle hinteren Punkte finden; diese aufgefundenen hinteren Grundpunkte verbindet er dann durch Linien und lernt so allmählich den Körper auf dem Papier in eine Fläche umsetzen u. Weil bei P. Schmid der sogenannte Visierfaden eine so große Rolle spielte, so nannte man seine perspektivische Methode „Fadenperspektive“ im Gegensatz zu der sogenannten Konstruktionsperspektive, die mit Augen-, Distanz-, Akzidental- und andern Punkten arbeitet.

Die Methode des Naturzeichnens ist methodisch noch weiter ausgebildet worden von den Brüdern Ferdinand und Alexander Dupuis in Paris. Diese Dupuis'sche Zeichenmethode hat A. J. Gerbold in einer kleinen Schrift beschrieben, auf die wir hier verweisen.

Der Verfasser [Schüke], selbst ein mittelbarer Schüler P. Schmid's, war ehemals für diese Methode sehr eingenommen. „Für die Volksschule kann sie gewiß nicht als Normalmethode gelten. Hier

dürfte das Richtige nur gefunden werden auf dem Wege einer glücklichen Verbindung des Kopier- und Naturzeichnens.“

Dr. C. Mehr sagt in seiner „Praxis der Volksschule“ (S. 300 ff.): „Das Verdienst, den Zeichenunterricht wieder in Gang gebracht zu haben, gebührt den Pädagogen C. L. Franke, Hippus, M. Lüben, F. Otto, Prof. Weishaupt, Herdtle, Domjohle u. m. a. Trotz der nicht zu unterschätzenden Verdienste dieser Männer herrscht aber im ganzen genommen in den verschiedenen Schulen inbetriff des Zeichenunterrichts nur wenig Übereinstimmung inbezug auf Methode, Lehrgang und Stoffverteilung. Die einen wollen den Freihandzeichnenunterricht auf dem Grunde einer elementar gehaltenen Formenlehre aufgebaut haben; die andern wollen einen Kursus im Linearzeichnen vorausgeschickt haben, um durch die Benutzung des Lineals und Zirkels die Kinder in den Stand zu setzen, wirklich saubere und schöne Zeichnungen zustandezubringen und an ihnen eine richtige Anschauung der Linien und den Maßstab zur Beurteilung der später aus freier Hand zu zeichnenden sich zu verschaffen. Die dritten wollen mit dem durch Dr. F. S. Sillardt in Wien ausgebildeten Netzzeichnen (Anwendung eines quadratischen Liniennetzes) beginnen und sodann zum stigmographischen Zeichnen (in Zeichenheften, welche nur einzelne Punktreihen oder die Eckpunkte der Quadrate enthalten) fortschreiten und dabei durch allmähliche Erweiterung des Punktnetzes „auf die naturgemäße Art und Weise“ zum Freihandzeichnen überleiten. Vertreter dieser Richtung sind Stuhlmann in Hamburg, Bauer und Rein in Eisenach, Dreesen u. a. Eine vierte Gruppe (Prof. Herzer in Berlin, Hlinzer in Leipzig, Weishaupt in München u. a.) verwirft dieses gebundene Zeichnen im Linien- und Punktnetz mit aller Entschiedenheit, weil es den Augen schädlich sei und in pädagogischer Hinsicht eine Krücke bilde, die nicht wieder abgelegt würde. In weiterer Konsequenz verbietet man nicht allein den „Gebrauch jedes technischen Hilfsmittels“ (Kantel, Lineal, Papierstreifen, Maßstab, Zirkel etc.), sondern bezeichnet auch das Nachmessen der entworfenen Figuren als pädagogisch falsch, weil der Schüler dann die Entwicklung des Augenmaßes vernachlässige, auch das Nachmessen leicht zu einem Vormessen werde. Mit gleicher Schärfe werden von den Vertretern des absoluten Freihandzeichnens Schülerhefte mit vollständig oder teilweise vorgezeichneten und angedeuteten Zeichnungen als Vorlagen verworfen. Wenngleich auch einzelne Zeichenlehrer eine gewisse Neigung zum Einzelunterricht und zum Bilden kleinerer Abteilungen bekunden, so herrscht doch in Fachkreisen ziemliche Übereinstimmung über das frühere Vorlagewesen, das man verurteilt nicht allein wegen

der Betrügereien, die dabei vorkommen (Durchpausen — Fensterbilder!), sondern auch wegen des Mangels an jeglicher Methode. Meist, sagt man, entscheide über die Auswahl und Stufenfolge der Vorlagen der Zufall; heute bekomme der Schüler ein Dreieck, morgen eine Schlange, übermorgen eine Haustür und das nächste Mal eine Kuh, einen Blumenkranz oder ein menschliches Antlitz zc.; auch könne von einem Unterrichte eigentlich nicht die Rede sein, da jeder Schüler gewissermaßen eine Abteilung für sich allein bilde. Daher kommt es, daß andere den Wandvorlagen den Vorzug gegeben haben, bei denen das Augenmaß nach freier Auffassung gebildet wird, der Schüler zu einer proportionalen Verkleinerung der Wandtafelzeichnung gezwungen ist, der Zeichenunterricht stufenmäßig erteilt wird und (bei einer gemeinsamen Vorlage) zu einem Gesamtunterrichte werden kann. Andere dagegen verwerfen auch den Unterricht nach Wandtafeln und fordern, daß die Vorlage vom Lehrer an die Schultafel gezeichnet werde, weil dadurch der Schüler die genetische Entstehung der Zeichnung und damit zugleich auch die Art und Weise ihrer Ausführung kennen lerne. Mit Recht beruft man sich dabei auf die Erfahrung, daß die Kinder mehr lernen, wenn sie zeichnen sehen, als wenn sie nur Gezeichnetes sehen. Inzwischen hat der dabei aufgetauchte Vorwurf, daß das Vorzeichnen ein unnötiger und unverantwortlicher Zeitraub sei, andere darauf geführt, die Vorlage nur teilweise auszuzeichnen und die Ergänzung dem Schüler zu überlassen. Man hat gehofft, auf diesem Wege den Erfindungstrieb der Schüler anzuregen und durch das Zeichnen in veränderter Stellung des Originals dem sogenannten Gedächtniszeichnen fruchtbar vorzuarbeiten. Letzteres haben andere dadurch zu erreichen gesucht, daß sie von vornherein jede Hand- und Wandvorlage verpönt und statt der äußeren Vorlagen das sogenannte Diktatzeichnen einführten. Einzelne Zeichenlehrer haben mit dem Diktat- und stigmographischen Zeichnen auch das Zeichnen à tempo (Taktzeichnen), analog dem Takttschreiben, verbunden, so daß die Kinder auf ein bestimmtes Kommando den Stift ansetzen, die Linie auf einen Zug oder auch mehrere Zeiten ziehen zc. Man hat auf dieses Verfahren als ein Mittel zur Hebung der Disziplin hingewiesen, aber auch gesagt, daß durch diese geisttötende Dressur nur eine äußere, wertlose Fertigkeit im Stricheziehen angeeignet werden könnte.

Die bisherigen Verfahrensweisen stimmen insgesamt darin überein, daß das planimetrische Zeichnen in erste Linie zu stellen sei. Den Vertretern dieser Richtung hat sich aber eine andere Partei gegenübergestellt, welche das Kopieren nach Hand- oder Wandvorlagen verwirft und dagegen mit dem Zeichnen plastischer Formen

(perspektivisches Zeichnen) angefangen haben will. Die Vertreter und Anhänger dieser Richtung berufen sich dabei auf den Umstand, daß es für einen Handwerker nicht den mindesten Nutzen habe, wenn er ein schönes Bildchen mechanisch kopieren oder eine Lithographie, die man in einem Buchhändlerladen für ein Geringeres besser kaufe, abzeichnen lerne. Das Abzeichnen nach Vorlagen, sagt man, sei Zeitverschwendung, denn der Schüler könne dann seine Kunst weder in der freien Natur noch in seinem Handwerke verwerten. Der Handwerksburche in der Fremde sei nicht imstande, ein Musterstück (etwa ein Gebäude) nach der Natur aufzunehmen, auch wenn er in der Zeichenstunde die kunstvollsten Lithographien abgezeichnet habe. Es sei auch für die Geistesbildung überhaupt bedenklich, wenn der Zeichenunterricht nur ein Abzeichnen nach Vorlagen und nicht ein Nachzeichnen der wirklichen Natur erjtrebe, denn die geistige Tätigkeit des Schülers werde nur dann geübt, wenn der Schüler seine Aufmerksamkeit auf die Form wirklicher Dinge richte und dadurch Lust und Liebe zum Zeichnen erhalte. Dazu komme endlich noch der Umstand, daß nur das Zeichnen nach der Natur dem Begriffe „Zeichnen“ entspreche; denn Zeichnen heiße doch nichts anderes, als einen wirklichen oder als wirklich gedachten Gegenstand auf einer Ebene darzustellen. Das sei es, was jeder Schüler im Zeichenunterrichte lernen solle; aber das sei es, was die meisten durch das tagelöhnerartige Kopieren der Vorlage nicht lernten. Wir wollen hier nur noch hinzufügen, daß die beiden Hauptvertreter des perspektivischen Zeichnens (Peter Schmid in Berlin und die Gebrüder Dupuis in Paris) darin übereinstimmen, daß der Zeichenunterricht damit anfangen müsse, womit man sonst aufhöre, nämlich mit der Kenntnis und dem Verständnis der Perspektive, daß aber beide Vertreter darin voneinander abweichen, daß Peter Schmid mehr das Zeichnen nach der wirklichen Natur, die Gebrüder Dupuis dagegen mehr das Zeichnen nach Modellen (Dupuis'sche Drahtfiguren und Gipsmodelle) betonen.

Nach über den Beginn des Zeichenunterrichtes gehen die Forderungen auseinander, indem hauptsächlich die Vertreter des Negzeichnens und der Stigmographie das Zeichnen als selbständigen oder angelehnten Unterrichtsgegenstand schon im ersten Schuljahre auftreten lassen wollen, ihre Gegner aber behaupten, ein verständnisvolles Zeichnen sei nicht früher als nach vollendetem dritten oder vierten Schuljahre möglich, auch stehe der Erfolg des Unterrichtes in den drei ersten Jahren in keinem Verhältnis zu der angewandten Zeit und Kraft. Erwähnt werden muß noch, daß in neuerer Zeit von einigen die praktische Verwertung des Zeichnens in den Vorder-

grund gestellt und dahin gestrebt wird, den „Zeichenunterricht mit den Bedürfnissen des Handwerkes und des Kunstgewerbes in Einklang zu bringen“, daß man in Mädchenschulen z. B. den Zeichenunterricht vom ersten Beginn an in organische Verbindung oder doch wenigstens in beeinflussende Abhängigkeit mit der Anfertigung der weiblichen Handarbeiten setzen will. Von anderer Seite ist dagegen gesagt worden, daß der erziehlische Zweck der Schule die Grundlinien des Zeichenunterrichtes zu bestimmen habe, und daß es Sache besonderer Fach-, Arbeits- und Fortbildungsschulen sei, für die späteren Verhältnisse des Lebens in spezieller Weise vorzubereiten, daß ferner in den meisten Schulverhältnissen ein solches Ziel nicht erreicht werden könne.

Wir haben die gegenteiligen Ansichten hier ganz objektiv aufgeführt, damit sich der Lehrer selbst ein Urteil über deren Richtigkeit oder Unrichtigkeit bilde.

Man sieht aus diesen kurzen Andeutungen, daß auf dem Gebiete der Methodik des Zeichenunterrichts kein Stillstand und nicht die Übereinstimmung herrscht, die manche voraussetzen.

Setzt man sich nun die Frage vor: Welche der obengenannten Methoden ist diejenige, welche sich für die Volksschule eignet? so ist die Antwort unbestimmter Art. Nach unserm Dafürhalten hat jede der obengenannten Methoden für die Volksschule ihre Berechtigung. Unbrauchbar wird sie nur dann, wenn man sie einseitig (exklusiv) betreibt oder sie an der unrichtigen Stelle anwendet. So gewährt z. B. eine weise und maßvolle Anwendung des Punktsystems eine bedeutende Erleichterung im ersten Zeichenunterrichte; wenn man aber das Netzzeichnen (gleich dem Netzschreiben) zum Prinzip für den gesamten Zeichenunterricht erhebt, wenn man die Kinder nötigt, das Auge stundenlang auf Zeichenblätter zu heften, die wie Sternkarten mit Punkten und Strichen ohne Zahl bedeckt sind, so wird die Sache einseitig und damit falsch. Ebenso haben die Wandtafeln Berechtigung; allein diese Berechtigung kann sich nur dann behaupten, wenn der Lehrer die Wandtafel für eine bestimmte Stufe und zu einem bestimmten Zwecke des Zeichenunterrichtes benutzt und durch Vorzeichnen an der Schultafel mindestens einzelne Teile der Wandvorlagen verdeutlicht. Sobald der gesamte Unterricht nach Wandvorlagen erteilt und diesem Prinzipie zuliebe jedes andere Vorlegeblatt verbannt wird, ist die Sache einseitig und damit verkehrt. Berechtigt ist auch (in günstigen Schulverhältnissen) das perspektivische Zeichnen; nur muß vorausgesetzt werden, daß man es nicht zum Ausgangspunkte des Zeichenunterrichts macht, sondern als dessen Ziel hinstellt.

Genug, es hat jedes Verfahren seine Berechtigung, vorausgesetzt,

daß es am rechten Orte, zur rechten Zeit, in rechter Weise und — was die Hauptsache ist — von einem rechten und tüchtigen Lehrer gehandhabt wird. Das Gedeihen eines Unterrichts ist ja überhaupt niemals von einem Systeme an sich, sondern stets von dessen rationeller Anwendung und Durchführung abhängig. Der Schwerpunkt des Ganzen liegt also immer und allezeit im Lehrer. Derjenige Lehrer wird darum die beste Methode haben, der es versteht, mit praktischem Blicke von jeder Methode das Passendste auszuwählen und es den gegebenen Umständen, resp. der Natur des Kindes gemäß in zweckmäßiger Weise zur Anwendung zu bringen.

Vindemann sagt in seiner „Schulpraxis“ (S. 198 ff.): „In der gemischten Volksschule kann es sich weder um ein Zeichnen nach der Natur noch um ein solches nach Modellen und plastischen Figuren handeln; es kann vielmehr nur das Kopierzeichnen in Betracht kommen; und dieses kann wieder nicht mit Lineal und Zirkel ausgeführt werden, sondern muß ein freies Handzeichnen sein; denn nur durch dieses werden Auge und Hand genugsam geübt, um im späteren praktischen Leben die erlangte Fertigkeit verwenden zu können. Bei allem, was gezeichnet wird, muß Ausbildung des Augenmaßes und Übung in sicherer Handfertigkeit angestrebt werden.

„Das Ziel darf man nicht hoch stecken. Es ist nur wenig, was die Volksschule leisten kann, weil sie dem Zeichnen, trotz seiner äußerst bildenden Eigenschaft, nur wenig Zeit widmen darf. . . . Auch ist von vornherein zu berücksichtigen, daß nicht alle Kinder Anlage und Neigung zum Zeichnen haben. . . .

„Bei allen Zeichnungen ist aber, und zwar gleich von Anfang an und auf allen Stufen, auf Sauberkeit zu halten. Wenn die Kinder auch keine Kunstwerke schaffen können, wenn auch ihre Bildchen manchen Fehler haben mögen, rein und sauber müssen sie dieselben jedenfalls vollenden. Nur dann wird das Zeichnen auch auf das Schönschreiben den gewünschten guten Einfluß üben; nur dann wird es den Schönheitssinn wecken und bilden. . . .

„Die Kinder der unteren Abteilung machen ihre Zeichnungen mit dem Griffel auf der Seite der Schiefertafel, die keine Linien hat. . . . Was die Kinder zeichnen sollen, zeichnet der Lehrer an der Tafel vor, und alle Kinder dieser Abteilung, Knaben und Mädchen, zeichnen dasselbe. . . .

„Im zweiten Schuljahr könnten die Kinder dann die Bilder aus ihrer Bibel abzeichnen. Sie dürfen dieselben so groß zeichnen, als es ihnen beliebt, nur nicht kleiner, als die Vorzeichnung ist; und in jeder Stunde wird nur ein Gegenstand gezeichnet, der vom Lehrer bestimmt wird. . . .

„Besser noch als die Benutzung der Zibel zu diesem Zwecke ist der Gebrauch von Wandtafeln, die nur einen Gegenstand in hinreichender Größe darstellen, der dann von sämtlichen Kindern gezeichnet wird. Doch kann ja der Lehrer auch auf dieser Stufe noch die Zeichnung vor den Augen der Kinder auf der schwarzen Tafel mit Kreide entstehen lassen.

„Mit dem Eintritt in die mittlere Klasse beginnen die Kinder das Zeichnen mit Bleistift auf dem Papier. . . .

„Da die Kinder sehr ungleich zum Zeichnen befähigt sind, etliche langsam, andere schneller arbeiten, auch sonst bei einzelnen Unterbrechungen eintreten, so ist es jedenfalls ratsam, jedem Kinde seine eigene Vorzeichnung zu geben. Diese müssen einfach, deutlich, sauber und naturgetreu sein. . . .

„Das Kind kann abwechselnd Häuser, Bäume, Tiere, Menschen zeichnen; eine streng systematische Reihenfolge der einzelnen Übungen ist nicht notwendig; wohl aber muß es stets vom Leichterem zum Schwereren vorwärts gehen. . . . Die Mädchen sollten vielfach andere Gegenstände zeichnen als die Knaben. Während diese Gebäude, geometrische Figuren, Köpfe, Personen und Tiere anfertigen, dürften jene vornehmlich Arabesken, Blumen, Rosetten und dergleichen entwerfen, weil ihnen diese für den späteren Beruf (beim Nähen, Stricken, Sticken und Häkeln) nützlicher sind. . . .

„Im letzten Schuljahre kann man den Knaben Lineal, Maßstab, Zirkel und Winkel in die Hände geben und zum Gebrauche dieser Instrumente anleiten. Sie haben Figuren von bestimmter Größe auszuführen, mögen sich auch selbst einen Maßstab entwerfen, nach dem sie etwa Grund- und Aufriß eines Hauses ausführen. Man lasse sie dabei, soviel als möglich, ihrer Neigung folgen; denn dann arbeiten sie fröhlicher und die in ihnen etwa schlummernde besondere Begabung tritt hervor, was bei der Entscheidung über die Wahl eines Berufs von Wichtigkeit sein kann.“

(G. Taggatz.)

„Modernismus“ in der Schullandacht.¹⁾

In einem Berichte über das Pädagogische Universitätsseminar zu Jena lesen wir über die mit dem Seminar verbundene Schule folgendes:

„Viel Sorge machte uns die Andacht vor dem Schulbeginn. Bisher fand sie täglich statt und bestand aus Lied und Gebet. Wie

1) Die folgende Probe einer „Andacht“ in dem Pädagogischen Universitätsseminar zu Jena ist dem „Schulblatt für die Provinz Brandenburg“ entnommen.

oft aber mußten wir bemerken, daß einzelne Knaben beim Singen und Beten an etwas anderes dachten, daß sie die Lieder gewohnheitsmäßig sangen, ohne innere Anteilnahme, daß sie nicht beteten, sondern plapperten. Wir haben deshalb auf eine Einrichtung zurückgegriffen, die schon früher längere Zeit bestanden hat, auf die Wochenandacht, und die täglichen gemeinsamen Andachten weggelassen. Selbstverständlich steht es jedem Lehrer frei, seine Tagesarbeit in der Schule oder seine Unterrichtsstunde überhaupt, namentlich die Religionsstunde, mit Gebet und Lied zu beginnen, wenn sein eigenes inneres Erleben diesen Ausdruck verlangt. Die gemeinsame Wochenandacht wird von den drei Klassenlehrern abwechselnd gehalten, meist beim Beginn oder Schluß der Wochenarbeit. Jedem ist gestattet, die Feier ganz so zu gestalten, wie er es gerade mag. Auch die Länge der Andacht wechselt sehr. Meist reicht eine Viertelstunde bequem aus. Welches ist der Zweck und Inhalt dieser Wochenandachten? Lehrer und Schüler wollen sich sammeln, sich in einer stimmungsvollen Feier über die Alltagsarbeit erheben. Es werden nicht ausschließlich religiöse, sondern auch andere Erbauungsstoffe gewählt. Wir haben z. B. mit den Kindern Bilder betrachtet, etwa Hofmanns Bild: Jesus am See, oder Luthers Bild von Bauer, oder das Hünengrab von Biele; wir haben an Ereignisse des Tages angeknüpft oder aus den Schätzen der Literatur vorgelesen.“

Es folgen nun ausführliche Beispiele, von denen wir das zweite hier mitteilen.

(Vor den Schülern hängt das Bild „Das Hünengrab“ von Biele aus dem Teubnerischen Verlag. In der Klasse ist es ganz still; die Schüler betrachten stumm das Bild, der Lehrer sitzt hinten, mitten unter den Schülern.)

Der Lehrer beginnt mit gewöhnlicher Stimme:

Vor vielen, vielen hundert Jahren und mehr! Wie sah's in Deutschland aus! Dichter Urwald bedeckte die weiten Lande. Gar schauerlich rauschten die Eichen und Buchen, es krächzten die Tannen und Fichten und Kiefern, wenn der Sturmwind hinüberfuhr. Und prasselnd stürzte Ast und Zweig herunter. —

Bären und Wölfe durchstreiften den Wald und verfolgten das flüchtige Reh oder den gewaltigen Bisons.

Diese Probe könnte ergötzlich sein, wenn sie nicht so traurig, so unendlich traurig wäre. Wer solche Andachten halten und befürworten kann, ist dem Heidentum viel näher als dem Christentum, und wenn künftige Lehrer in solchen Anschauungen erzogen und gebildet werden, so darf man sich über Rationalismus in den Volksschulen Deutschlands nicht wundern. Um so erfreulicher ist die Kritik, die der Redakteur des genannten Schulblattes an der „Andacht“ übt.

Und Menschen wohnten in diesen Wäldern, auf freien Plätzen. Was waren's für Männer! Groß und doch geichmeidig, gewaltigen Körpers und von starker, roher Kraft. Mit einfachem Speer traten sie dem Bär entgegen oder dem wütenden Ochs. Und bekämpften sich selbst, ein Stamm den andern, in erbittertem Nahkampf. —

Norddeutschland! Wie anders! Weite Flächen, so weit das Auge reicht. Kein Berg, kaum ein Hügel. Kein Baum, aber Strauch an Strauch — kaum kniehoch. Rot blüht's, und wer näher sieht, der findet lauter kleine Blumen daran, glockenförmig. Und Glocke an Glocke und rot an rot! Heide nennen's die Leute. —

Wohnten auch Menschen hier? O ja! Was für welche? Die Sachsen, Germanen, groß und breitshoulderig. An den Bächen und Flüssen, die die Heide durchmurmeln, da haben sie ihre Herden und Wohnungen. — Aber nicht immer sind sie zu Haus! —

Wo sind sie denn? Von Osten her, über die Elbe, kommen andere Menschen, als sie es sind. Slaven nennen sie sich und möchten dort wohnen, wo die Sachsen ihre Herden weiden. Da gilt's einen harten Kampf! Denn niemand verläßt gern eine gute Weide, und teuer ist die Erde, die uns erzog.

Und eines Tages, da zogen die Sachsen aus. Voran der Fürst, der Herzog, der Edelste im Stamm. Seht, wie er sich reckt! Kampf und Sieg! Hochaufgerichtet mit blühenden Augen und fühner Brust! Wie sich die Muskeln spannen! Lang fällt ihm sein blondes Haar über die Schulter, und kurzes Fell deckt seine Blöße. In der Linken faßt er den Holschild, mit Rindshäuten überzogen. An der Seite glänzt sein kurzes Schwert. In der Rechten aber führt er den sichern Speer, der nie sein Ziel verfehlt! So ziehen sie aus, dem Feinde entgegen! —

Und wie kamen sie zurück? — — (Längere Pause!)

Der König — kam — — nicht mehr. — — —

Und eines Tages, bald nachher, ziehen sie wieder aus ihrem Dorf. Kein fröhliches Gejauchz, stumm. Kein hohes Haupt. Still und traurig schreitet der Zug, zur Heide einwärts. Den König, ihren Herzog, wollen sie — begraben. „Mit der Rüstung, auf dem Schilde!“ Und dann — — — — —

den Grabstein — — — — —

— — zeigt uns dies Bild — — — — —

— — — — — nach vielen, vielen hundert Jahren und mehr.

Spätherbst, Spätnachmittag. Einsam in der Heide! Alles still ringsum, die Zweige ruhen; die Vögel sind stumm! Kein Mensch. —

Der Sturm schont nichts. Seht, wie er die Zweige des Baumes nach einer Richtung getrieben hat! Viele hundert Jahre sind hinweggegangen über die Welt und über dies Grab. Still — ruht — der Tote!

Warte nur! — Warte nur! —
 Balde!!! —

Ein Tännlein grünet wo,
 Wer weiß, im Walde.
 Ein Rosenstrauch, wer sagt,
 In welchem Garten?

Sie sind erlesen schon,
 Denk es, o Seele,
 Auf deinem Grab zu wurzeln
 Und zu wachsen!

(Mörke.)

Wir beten:

Herr, schicke, was du wilt,
 Ein Liebes oder Leides.
 Ich bin vergnügt, daß beides
 Aus deinen Händen quillt.

(Mörke.)

Längere Pause; die Kinder schauen das Bild an.

* * * (Indorf.)

Was soll man zu diesem Stücklein sagen, das sich hier die moderne Pädagogik geleistet hat? Daß einzelne Knaben beim Singen und Beten an etwas anderes dachten, wenn sich der Gedankenleser nicht vielleicht doch geirrt hat, war ja bedauerlich und machte den Lehrern mit Recht Sorge; ebenso, daß einzelne Kinder die Lieder angeblich nur gewohnheitsmäßig sangen, ohne innere Anteilnahme, daß sie nicht beteten, sondern plapperten. Man braucht wohl nicht gerade Herzenskündiger zu sein, um zu solchem Urteil zu gelangen, und wir wollen annehmen, daß die Lehrer ihre Pappentheimer kannten und sich nicht geirrt haben. Die Wahrnehmung ließ dann auf einen vorhandenen Schaden schließen, und man hatte daraus Veranlassung zu entnehmen, dem nachzuforschen und darüber nachzusinnen, wie man Abhilfe schaffen könnte. Aber war es gerechtfertigt, kurzweg die täglichen gemeinsamen Andachten wegzulassen? Das war ja eine Kur nach Art des Doktors Eisenbart! Und solche Kuren wirken stets schädlich, oft sogar tödlich. Doch das mögen die Leiter der Schule mit sich selber abmachen.

Aber wenden wir unsere Aufmerksamkeit einen Augenblick dem dargebotenen Beispiel einer gemeinsamen Wochenandacht zu. Wir entfuhr, als ich den Bericht las, unwillkürlich der Ausruf: Also so weit ist man bereits heruntergekommen! Es mag ja sein, daß dieser

teils kulturgeschichtliche Tatsachen, teils frei erfundene Erzählungen an die Bildbetrachtung anschließende Vortrag mit seinen kürzeren, längeren und längsten Kunstpausen, seinen Sakfürzen und Ausrufen die Schüler in Spannung erhalten hat, oder auch daß manchem sogar eine Gänsehaut über den Buckel gelaufen ist. Aber von Religion und christlich Erbaulichem finde ich darin auch nicht eine Spur. Denn es kommt darin allein die Vergänglichkeit der Menschen- geschlechter und weiter noch der schnelle und graufige Wechsel des menschlichen Geschicks zum Ausdruck. Das ist aber an sich nichts Religiöses. Religion hat es immer nur mit dem Lebendigen Gott zu tun. Und diese Bezugnahme fehlt. Doch halt! Da kommt sie ja am Schluß, in den ergreifenden Zeilen von Mörike: „*Her, schicke, was du wilt*“ *u.* Aber hängen diese denn immerlich mit dem vorangehenden Phantasiespiel zusammen? Sowohl die plötzliche Anrufung Gottes, wie die stillbergnügte Ergebung in Gottes Fügung tritt völlig unvermittelt auf und findet keine sinnvolle Begründung. Es ist das nichts als ein angehängter Knalleffekt, der trotz der nachher zum Nachsinnen verordneten „längeren Pause“ keine erbauliche Wirkung haben und kaum verhüten wird, daß einige Knaben „an etwas anderes denken“, oder diese seine Lyrik, deren Gedanken- erhabenheit ihnen fern liegt und fremd ist, wohl „gewohnheits- mäßig“ anhören werden, aber ohne „innere Anteilnahme“. Die Aufforderung lautet: „*Wir beten*“, aber was man so erzielt, ist kein Mitbeten, sondern eben, was vermieden werden soll: ein „Nach- plappern“.

Was ist nun da durch die hochmoderne Leistung gebessert? Wahrlich, dieser „Modernismus“ ist von Grund aus verfehlt und verwerflich. Solche pädagogischen Andachtsverbesserer und Andachts- verwässerer sollten sich nicht verhehlen, daß sie unter dem Worte des Dichters stehen:

Wir spinnen Lustgepinste
Und suchen viele Künste
Und kommen weiter von dem Ziel.

81.

Die Lehrerkonferenz von St. Louis und Umgegend

begann ihre Sitzungen am 6. und 7. Juli in der neuen und modern eingerichteten Zionschule zu St. Louis mit Lehrer G. A. Züst's Eröffnungsrede. Aus der Fundgrube seines Wissens und seiner lang- jährigen Erfahrung dichtete Kollege Züst eine schöne Ode. Vier Motive enthielt das Opus: Ein Lehrer muß sagen, führen, tun, tragen.

Das Resultat der Beamtewahl war folgendes: Präsident: S. F. Sölter; Vizepräsident: J. W. Müller; Hauptsekretär: Walter Wismar; Assistent: E. Wilf.

Programm.

1. Eröffnungsrede G. A. Just
2. Organisation.
3. Biblische Geschichte: „Die zehn Jungfrauen“ A. E. Rigmann
4. Katechese: „Das Jüngste Gericht“ (Frage 166) Chr. Paul
5. The Trend of Religious Thought in English Literature.
Prof. A. D. Leutheusser, A. M.
6. Zweisprachigkeit: „Vor- und Nachteile“ J. W. Müller
7. „Gedanken über die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unserer
Gemeinschaften“ L. T. Knief
8. Long Division S. Runge
9. „Das Atmen beim Sprechen, Lesen und Singen.“ J. D. Barthel
10. „The American Indian”: A Practical Lesson W. E. Wendt
11. Praktische Leseübung E. Nojcke
12. Geschäftliches.

Der Besuch der Konferenz war gut. Weil die Zeit fehlte, konnten drei Arbeiten, No. 5, 8 und 10, nicht gehört werden. Die meiste Diskussion erregten die Arbeiten der Kollegen J. W. Müller und L. T. Knief. Eine Nummer steht nicht auf dem Programm, verdient aber besonderer Erwähnung, nämlich: Der Frauenverein sorgte für gemeinschaftliches Mittagessen in der Halle, und diese Arbeit wurde mit großem Beifall und herzlichem Danke an- und eingenommen. Bei Tisch erfreute Pastor Obermeyer die Lehrer mit einer interessanten und sympathischen Rede über unsere Alma Mater, Addison. Dort soll ein neues Wohnhaus errichtet werden mit einem Kostenaufwand von \$100,000. Zu diesem großen und zeitigen Werke wollen und sollen wir Lehrer alle nach Kräften mithelfen.

Walter Wismar.

Bermischtes.

Über eine Schwäche der amerikanischen HIGH SCHOOL schreibt *School Bulletin*, man sollte sie nicht so sehr tadeln, weil ihre Abiturienten keine Hofe zu machen oder einem Geschäftshause vorstehen können, sondern vielmehr weil sie nicht vermag, ihren Zöglingen eine richtige Auffassung vom Leben zu geben. Der Schülerhilfsausschuß der New Yorker High School-Lehrer berichtet, daß zu viele ihrer Schüler keinen rechten Trieb haben und nicht imstande sind, einfache Aufträge auszuführen. Von 800 stellensuchenden Studenten einer

Abend-High School erschienen nur 18 pünktlich, obwohl Pünktlichkeit ausdrücklich anempfohlen worden war. Von diesen 18 erhielten 16 Unterweisung im Abfassen von Bewerbungsschreiben, worauf sie ersucht wurden, am folgenden Abend um 7.15 einen Bewerbungsbrief abzugeben. Kein einziger erschien um die vorgeschriebene Zeit. Auf Befragen, warum sie zu spät kämen, antworteten einige, sie hätten gedacht, „es würde nichts ausmachen“. Dann war ausdrücklich vorgeschrieben worden, daß die Briefe auf unliniertes Papier zu schreiben seien. Der eine brachte foolscap, die meisten kleine Blätter von billigem Papier, weil sie glaubten, „es wäre gerade so gut“. Der Inhalt der Briefe war gleichgültig und verriet deutlich die Unfähigkeit, Anweisungen gewissenhaft auszuführen. Dabei sind diese jungen Leute keineswegs dumm; sie waren einfach nie angehalten worden, zu gehorchen oder Verantwortlichkeit zu übernehmen. Sie lernen jedoch, daß gut bezahlte Lehrer bereit sein müssen, ihnen Papier, Federn und Bleistifte auszuhändigen. Durch zu viel Bedienen, durch zu viel Spielerei mit ihnen sind sie nachlässig geworden, und das Resultat ist, daß sie im Leben rasch das Vertrauen auf eigenes Können verlieren, wenn sie erst einmal aus einigen kleinen Stellen entlassen worden sind, oder sie verzweifeln an jeglicher gesellschaftlichen Ordnung. Möge man sie beruflichen Unterricht genießen lassen! Was sie aber vor allem notwendig brauchen, ist, daß man ihnen die unschätzbare und unentbehrliche Kunst beibringt, sich gewissenhaft einer übertragenden Arbeit zu unterziehen.

HOW MUCH DOES SCIENCE KNOW? If theology would take flight as often as science has done so, it would be so thoroughly discredited that no man would have the hardihood to take up the sword in its behalf. The paper quoted above takes occasion to call attention to a number of important theories which scientists have been compelled to abandon, or at least to modify, after they had for years been a unit on positive acceptance of the theories in question. It speaks of the body-blow given to the atomic theory when radium was discovered; of the deep scars slashed across the accepted theory of strains when the Quebec bridge wrecked itself; of the severe shaking-up given the approved theory of light when Roentgen came forward with his noteworthy experiments; and of the fatal assaults which observation has again and again made on the evolutionary theory. — This is refreshing reading, although it is spoiled by the concluding remarks, which good-naturedly say that science has a perfect right to “back up and start anew.” An astronomer (by the way, a theological astronomer) is quoted as

saying, "The scientific mind is broad enough and big enough to discard its hypotheses, when needs be, and begin all over, faithful not to theories but to the pursuit of truth." Here is some wholesome food for reflection. We see just how much respect scientists have for their own theories. And incidentally we see what fools those mortals be who teach the theories of science as positive facts. There is many a "school-marm" and there is many a village "professor" teaching the theories of geologists and astronomers with an awe-inspiring flourish that is truly very zealous and brave, but at the same time indescribably silly. Fables which may in a twinkling be dropped by the entire scientific world are being taught to our children as though they were positive truth; and it does not matter to the average teacher and professor whether or not these theories conflict in the child's mind with what it has been taught from the Bible. The Bible has never yet "backed up and started anew." Science has done so again and again, and will have to repeat the performance in the future. If it can do so without blushing, we have no exceptions to take. But we do determinedly object to its frequent destructive treatment of established sacred Bible truth. The scientific world can probably not be taught to reverence the Bible. It pretends to be "faithful to the truth," but it is not Bible truth it means when it talks so. It loves its own theories, no matter how hare-brained they may be, better than it loves Bible truth. (*Luth. Standard.*) E.

TEXT-BOOKS supply methods, information, and discipline; teachers impart the breath of life by giving inspiration and impulse.

H. W. Mabie.

Literarisches.

Großvaters Jugenderinnerungen. Wie seinen Kindern und Enkeln erzählt. Von Carl Manthey-Born. Erster Teil: Abwärts. Northwestern Publishing House, Milwaukee, Wis. 277 Seiten in Leinwandband. Preis: 80 Cts.

Selbstbiographien sind nicht immer genießbar, weil der Autor einer solchen sich einen Gegenstand als Thema gewählt hat, den er selbst in der Regel am wenigsten kennt. „Hat aber der Verfasser ein besonderes Geschick der Darstellung, ein gesundes, reifes, christliches Urtheil und ein großes Maß von Demuth, so gestaltet sich eine Autobiographie für christliche Leser genießbar und erbaulich.“ Die Klippe, an der so viele Selbstbiographien scheitern, umgeht der obige Verfasser dadurch, daß er, besonders anfangs, vornehmlich solche kleine Züge aus dem häuslichen Leben wiedergibt, bei denen

er keine besonders beneidenswerte Rolle spielt, und uns so daran gewöhnt, daß die Hauptperson, nämlich er selbst, nach und nach mehr in den Vordergrund tritt. Das Buch gibt auch über die Herkunft des Verfassers, über die vormalig allerlei Legenden verbreitet waren, Aufklärung und zeigt deutlich, daß mancherseits der Autor mit seinem Großvater verwechselt worden ist. Man könnte diese Selbstbiographie, wenigstens mit einem Schein des Rechts, einen realistischen Roman im guten Sinne des Worts nennen. Wer das Buch zur Hand nimmt, wird es schwerlich weglegen, ehe er damit fertig ist. Kollegen sollten es auch wegen des deutschen Stils mit besonderer Aufmerksamkeit lesen, weil zuweilen eine ganze Reihe von Hauptsätzen nach je einem Punkte mit einem zusammenstellenden Bindewort (hier sagen wir koordinierende Konjunktion dazu) beginnt. Pastor Jorns Stil kann uns beim Erzählen in der Schule als Muster dienen. Wer ihn aber nur mechanisch nachahmen will, dem möchte es ergehen wie dem bekannten Esel, der auch so geliebkostet werden wollte wie der Lieblingshund und daher seinem Herrn auch beide Vorderfüße auf die Schultern legte. — Der Herr Verfasser sagt zwar, daß er nie Unterricht in der deutschen Sprache und Grammatik erhalten habe; wir sind aber entschieden der Meinung, daß er sein Deutsch von seiner Umgebung gelernt hat, und daß er sich auch schon in früher Jugend mit „der Tisch, des Tisches, dem Tische“ zc. und „ich bin, ich war, ich bin gewesen“ zc. (mensa — sum) beschäftigen mußte, freilich nach einer andern Methode und unter andern Verhältnissen, da er eine Elementarschule nie besucht hat. — Trotz der lebhaften und zuweilen äußerst humoristischen Darstellung windet sich die abschüssige Bahn, die der Jüngling wandelte, wie ein schwarzer Faden ganz deutlich durch alle Schilderungen hindurch bis zu dem Ausspruch: „Das Treberfressen war also da.“ — In einigen Wochen wird Band II: „Aufwärts“, erscheinen. Von diesem sagt der Verfasser: „Im nächsten Teil dieses Werkes kann ich anderes, Schöneres, Besseres und sehr Wundervolles von Gottes Gnade berichten. Also auf Wiedersehen!“

Gingefandte Literatur.

Aus dem Pädagogischen Verlag von Hermann Schrödel, Halle a. S.:

„Praxis des grundlegenden Rechenunterrichts.“ 1. Teil. Zahlenraum bis 20. Von Anton Rittthaler, Lehrer in München. Preis, gebunden: M. 3.50.

„Deutsche Grammatik für Präparanden, Seminaristen und Lehrer.“ Von R. Tesch, Igl. Seminaradministrator zu Herfeld. II. Teil: Lautlehre, Sprachgeschichte, Bedeutungswandel. Preis: M. 2.

„Der Sprachunterricht in der Volks- und Mittelschule.“ Von Edwin Wilt, Rektor. Preis: M. 3.50.

„Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern.“ Von Friedrich Vaade, Seminaradministrator. Erster Teil: Tierbetrachtungen, mit besonderer Hervorhebung der Beziehungen zwischen Körperbau und Lebensweise der Tiere und ihrer Bedeutung für Naturhaushalt und Menschenleben. 216 Originalabbildungen. Preis: M. 3.60.

„Eteger-Wohlschraefche „Fibel für den ersten Unterricht im Deutschen“. Ausgabe E. Nach phonetischen Grundsätzen bearbeitet von C. Penseler, Rektor in Halle a. S. Preis: 58 Pf.

- Aus dem Verlage von A. W. Zickfeldt, Osterwied, Harz:
- „über Wesen und Wert der Kritik.“ Von Peter Zillig. Preis: M. 1.50.
- „Zur Theorie und Praxis des modernen Anschauungsunterrichts.“ Von Paul Ransch, Lehrer in Duisburg. Preis: M. 2.80.
- „Die adenoiden Vegetationen der Nasenrachenhöhle und ihre Bedeutung für die Schule.“ Von G. Veder. Preis: 70 Pf.
- „Zickfeldts Pädagogischer Taschenkalender 1910/11.“ Preis: 75 Pf.
- „Die Lehrerbildung.“ Von Otto Meyer, Lehrer in Braunschweig. Preis, broschiert: M. .80.
- „Handbuch zum Alten Testament.“ Von Wilhelm Erbt, Lic. theol., Dr. Ph. Preis, gebunden: M. 4.20.
- „Protestantische und katholische Erziehung und Charakterbildung.“ Von D. C. W. Hampli. Preis: 60 Pf.
- „Der Schreibunterricht in der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart.“ Bearbeitet von C. Stecke, Igl. Seminarlehrer. Preis: M. 1.20.

Aus dem Verlage von Ferdinand Hirt und Sohn in Leipzig:

- „Rechenfibel.“ Stufenmäßig geordnete Übungen und Aufgaben im Zahlenraum von 1—100. Bearbeitet von A. Wüttner. 43. Auflage, neu bearbeitet von H. Maertens und E. Schreiber. Preis: 15 Pf.
- „Rechenaufgaben für ein- bis dreiklassige Schulen“ in 2 Hefen, bearbeitet von A. Wüttner. Preis: Erstes Heft 20 Pf., zweites Heft 30 Pf.
- „Rechenaufgaben für vier- und fünfklassige Schulen“ in 3 Hefen, bearbeitet von A. Wüttner. Preis: Erstes Heft 20 Pf., zweites Heft 25 Pf., drittes Heft 30 Pf.

- Aus dem Verlage von Hermann Geseinius, Halle a. S.:
- „Biblische Charakterbilder.“ Eine Sammlung von heilsgeschichtlichen Charakteren, Monographien zc. für die oberste Stufe des religiösen Gesinnungsunterrichts, im Anschluß an die neueren Religionslehrpläne bearbeitet von H. Geder, Rektor. Preis: M. 1.
- „Zur Reform des Religionsunterrichts.“ Von Fr. W. Steinbruch, Seminaroberlehrer a. D. Preis: 50 Pf.
- „Kirchengeschichtliches Lesebuch.“ Von Max Reiningger, Lehrer in Remscheid. Preis: 60 Pf.

- Aus dem Verlage von Alfred Hölder, Leipzig und Wien:
- „Grundriß der Naturgeschichte des Mineralreiches“, bearbeitet von Dr. Joseph Gräner. Mit vielen Abbildungen. Preis: M. 1.70.

Aus dem Verlage von Wilhelm Gronau, Chemnitz und Leipzig:

- „D. Martin Luthers Kleiner Katechismus.“ Für die Schule anschaulich und einfach unter besonderer Berücksichtigung der Forderungen des praktischen Christentums erläutert von A. Ambrassat in Graudenz. Preis, gebunden: M. 2.60.

- Aus dem Verlage von Moritz Diesterweg in Frankfurt a. M.:
- „Fröhlicher Anfang.“ Eine neue deutsche Fibel von Karl Eckhardt und Adolf Vüllwih. Preis, gebunden: 80 Pf.

„Unsere Bibel ‚Fröhlicher Anfang‘ und die neuen Bestrebungen auf dem Gebiete des muttersprachlichen Elementarunterrichts.“ Von Karl Eckhardt und Adolf Küllwig. Preis, geheftet: 30 Pf.

Aus dem Verlage der Anstalt Bethel, Bielefeld:

„Der Sternensohn.“ Geschichtliche Erzählung aus der Zeit des Kaisers Hadrian von Albrecht Thoma. Preis: M. 4.

„Unser Wissen vom Werden der Welt.“ Von Edmund Hoppe. Preis: M. 5.

„Gebunden und doch frei.“ Erzählung von Martha Starnberg. Preis, gebunden: M. 3.60.

„Jan Schnuf und seine Leute.“ Eine Geschichte aus einem verlorenen Weltwinkel von Gerhard Schulte. Preis, gebunden: M. 4.

Aus dem Verlage von G. Freytag in Leipzig und J. Tempsky in Wien:

„Deutsche Dichtung.“ Eine Auslese für Schul- und Unterrichtsgebrauch von A. Gänger. (Preis nicht angegeben.)

„Kurzgefaßte deutsche Literaturgeschichte.“ Ein Volksbuch. Von Eduard Engel. Preis: M. 4.

Aus dem Verlage von Breitkopf und Härtel, Leipzig:

„Vierzehn Jahre Jesuit.“ Persönliches und Grundsätzliches von Graf Paul von Hönssbröck. 1. Teil: Das Vorleben. Preis: M. 6.

Aus dem Verlage von Karl Meyer, Hannover und Berlin:

„Handreichung zum Katechismus in der Volksschule“, bearbeitet von H. Brammer, Seminarlehrer. Preis, gebunden: M. 1.50.

Aus dem Buchverlag der „Hilfe“, G. m. b. H. Berlin-Schöneberg:

„Ausstellungsbriefe“ von Friedrich Raumann. Preis: M. 3.

Aus dem Verlage von Johannes Müller, Charlottenburg:

„Eine Studienreise von Handelschülern ins Ausland.“ Preis: 60 Pf.

Aus dem Verlage von J. H. Ed. Heiß, Straßburg:

„Les Femmes Savantes“, Comédie de Molière. Preis: 50 centimes.

Aus dem Verlage von Enßlin und Raiblin, Reutlingen:

„Eine Schmugglergeschichte.“ Erzählung von W. O. von Horn. Preis: 10 Pf.

Aus dem Verlage von J. F. Schreiber in Ehlingen a. N.:

„Schreibers Ausschneidebogen für Glanzpapier.“ Preis pro Heft: M. 1.

Die Veröffentlichung dieser neuen Erscheinungen auf dem Gebiete der Literatur soll vorläufig keine Empfehlung, sondern nur eine Empfangsbefcheinigung seitens des „Schulblatt“ sein. Einzelne Nummern haben ja einen Verdacht erregenden Titel. Um alles zu prüfen, bedürfte es eines Professors a. D., der also weiter nichts zu tun hätte. Die Redaktion behält sich jedoch die Besprechung des einen oder andern Buches aus der obigen Liste vor.

R.